DOCUMENT RESUME

ED 388 017 EC 304 372

AUTHOR	Reis, Sally M.; And Others
TITLE	Por que no dejar a los estudiantes con habilidad superior comenzar la escuela en enero? Estudio de la Compactaction del Curriculum. Monografia Investigativa 94401 (Why Not Let High Ability Students Start School in January? The Curriculum Compacting Study. Research Monograph 94401).
INSTITUTION	National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
PUB DATE	Jul 93
CONTRACT	R206R00001
NOTE	16p.; For English version of the full report, see ED 379 847.
AVAILABLE FROM	NRC/GT, The University of Connecticut, 362 Fairfield Road, U-7, Storrs, CT 06269-2007.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Academically Gifted; *Classroom Techniques; *Curriculum Development; Educational Methods; Educational Practices; Elementary Education; Individualized Instruction; *Inservice Teacher Education; *Instructional Effectiveness; Mainstreaming; Staff Development; Teaching Methods
IDENTIFIERS	*Curriculum Compacting; Differentiated Curriculum (Gifted)

ABSTRACT

This report presents an executive summary, in Spanish, of a study which examined the effects of curriculum compacting, a curriculum modification technique for gifted and talented students. The study involved approximately 436 elementary teachers and 783 students in 27 school districts throughout the United States. The study was designed to investigate the types and amount of curriculum content that could be eliminated for high ability students by teachers who received various levels of staff development. It also examined effects of curriculum compacting on students' achievement, content area preferences, and attitudes toward learning. Teachers were randomly assigned to one of four groups, including three treatment groups that received increasing levels of staff development or a control group. After receiving staff development services, teachers in each of the treatment groups implemented curriculum compacting for one or two high ability students in their classrooms. A battery of pre/post achievement tests and a questionnaire regarding attitude toward learning were administered to identified students. Results indicated that the compacting process can be implemented in a wide variety of settings with positive effects for both students and teachers. Results also identified effective and efficient methods for training teachers to make appropriate curricular modifications for gifted and talented students. (Contains 21 references.) (DB)

ED 388 017

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

THE NATIONAL RESEARCH CENTER ON THE GIFTED AND TALENTED

The University of Connecticut
The University of Georgia
The University of Virginia
Yale University

¿Por qué no dejar a los estudiantes con habilidad superior comenzar la escuela en enero?

Estudio de la Compactación del Curriculum

Comisión Ejecutiva

Sally M. Reis
Karen L. Westberg
Jonna Kulikowich
Florence Caillard
Thomas Hébert
Jonathan Plucker
Jeanne H. Purcell
John B. Rogers
Julianne M. Smist

The University of Connecticut
Storrs, Connecticut

EC304313

Julio 1993
Monografía Investigativa 94401

BEST COPY AVAILABLE

¿Por qué no dejar a los estudiantes con habilidad superior comenzar la escuela en enero?

Estudio de la Compactación del Curriculum

Comisión Ejecutiva

Sally M. Reis
Karen L. Westberg
Jonna Kulikowich
Florence Caillard
Thomas Hébert
Jonathan Plucker
Jeanne H. Purcell
John B. Rogers
Julianne M. Smist

Traducido por
Valentina I. Kloosterman
Asistente de Redacción
E. Leticia Hernandez

The University of Connecticut
Storrs, Connecticut

Julio 1993
Monografía Investigativa 94401

THE NATIONAL RESEARCH CENTER ON THE GIFTED AND TALENTED

El National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT) se fundó bajo el Jacob K.Javits Gifted and Talented Students Education Act, de la Oficina de Investigación y Mejora Educativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos.

La Dirección del NRC/GT sirve como centro administrativo y se encuentra en The University of Connecticut.

Las universidades participantes son: The University of Georgia, The University of Virginia y la Yale University, como así también un centro de investigación en The University of Connecticut.

The University of Connecticut
Dr. Joseph S. Renzulli, Director
Dr. E. Jean Gubbins, Assistant Director

The University of Connecticut
Dr. Francis X. Archambault, Associate Director

The University of Georgia
Dr. Mary M. Frasier, Associate Director

The University of Virginia
Dr. Carolyn M. Callahan, Associate Director

Yale University
Dr. Robert J. Sternberg, Associate Director

Copias de este informe son disponibles solicitándolas al:
NRC/GT
The University of Connecticut
362 Fairfield Road, U-7
Storrs, CT 06269-2007

La investigación para este informe fué apoyada bajo el Javits Act Program (Grant No.R206R00001) administrado por la Oficina de Investigación y Mejora Educativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Los subsidios de dichos proyectos alientan la libre expresión de las opiniones profesionales. Este informe, por consiguiente, no representa necesariamente posiciones o políticas del Gobierno y no debe inferirse una aprobación oficial.

Nota a los Lectores...

Todos los trabajos del National Research Center on the Gifted and Talented pueden ser reproducidos totalmente o en secciones. Toda reproducción en forma parcial o total debe incluir el siguiente párrafo:

> **La investigación de este informe fue apoyada por el Javits Act Program (Grant No. R206R00001) administrado por la Oficina de Investigación y Mejora Educativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Los subsidios de dichos proyectos alientan a los profesionales a expresar sus opiniones libremente. Este informe por consiguiente, no representa necesariamente posiciones o políticas del gobierno y no debe inferirse una aprobación oficial.**
>
> **Este documento ha sido reproducido con el permiso del National Research Center on the Gifted and Talented.**

Si alguna sección de este documento es impreso en otra publicación, por favor envíe una copia a:

The National Research Center on the Gifted and Talented
The University of Connecticut
362 Fairfield Road, U-7
Storrs, CT 06269-2007

¿Por qué no dejar a los alumnos con habilidad superior empezar la escuela en enero?
El estudio de la Compactación del Curriculum

Sally M. Reis
Karen L. Westberg
Jonna Kulikowich
Florence Caillard
Thomas Hébert
Jonathan Plucker
Jeanne H. Purcell
John B. Rogers
Julianne M. Smist

The University of Connecticut
Storrs, Connecticut

RESUMEN

Durante el año académico de 1990-1991, el National Research Center on the Gifted and Talented ubicado en la Universidad de Connecticut, condujo un estudio para examinar los efectos de una técnica de modificación del curriculum, llamada la Compactación del Curriculum. Esta técnica se creó para modificar el curriculum regular y satisfacer las necesidades de los estudiantes dotados y talentosos en la clase regular. El estudio fue diseñado para investigar los tipos y cantidad de contenidos curriculares que podían ser eliminados por los docentes (con distintos niveles de entrenamiento), para los estudiantes con habilidad superior. También se examinó lo que puede suceder con el rendimiento de los estudiantes, sus áreas de preferencia y sus actitudes hacia el aprendizaje si se implementa la compactación del curriculum.

Para participar en este estudio, los distritos tuvieron que reunir y aceptar los siguientes criterios: 1) no tener previo entrenamiento en la compactación del curriculum y 2) aceptar recibir tareas en forma aleatoria en los grupos de tratamiento. Se hicieron esfuerzos para reclutar distritos de todo el país con poblaciones escolares de primaria que incluyeran alumnos con carencias económicas y con limitaciones en el dominio del Inglés.

Docentes de 27 distritos fueron designados al azar para cada distrito y divididos en cuatro grupos: tres grupos de tratamiento recibieron niveles crecientes de entrenamiento y un grupo de control. Luego de recibir servicios de entrenamiento, los docentes de los grupos de tratamiento implementaron en sus clases la compactación del curriculum para uno o dos alumnos con habilidad superior. Los docentes del grupo control identificaron uno o dos alumnos con habilidad superior y continuaron las prácticas normales de enseñanza sin implementar la compactación del curriculum. Fueron administrados una batería de pre y post tests de rendimiento (fuera de nivel, los Iowa Tests of Basic Skills), los Content Area Preference Scales y un cuestionario referido a las actitudes hacia el aprendizaje para identificar alumnos en el otoño y al completar el año escolar.

Los resultados del estudio indican que el proceso de compactación puede implementarse en una amplia variedad de lugares, con efectos positivos tanto para los estudiantes como para los docentes. A su vez, los resultados amplían los conocimientos previos sobre los métodos de entrenamiento docente efectivos y eficientes para poder hacer modificaciones curriculares apropiadas y desafiantes para los alumnos dotados y talentosos en las clases regulares.

¿Por qué no dejar a los alumnos con habilidad superior empezar la escuela en enero?
El estudio de la Compactación del Curriculum

Sally M. Reis
Karen L. Westberg
Jonna Kulikowich
Florence Caillard
Thomas Hébert
Jonathan Plucker
Jeanne H. Purcell
John B. Rogers
Julianne M. Smist

The University of Connecticut
Storrs, Connecticut

COMISION EJECUTIVA

Muchos docentes se sienten culpables por la cantidad de revisión que los alumnos por encima del promedio hacen cada año en sus clases. Los educadores, los padres y los alumnos se sienten frustrados por la falta de desafío que encuentran en nuestras escuelas.

Mientras que el avance ha influído en casi todos los aspectos de nuestras vidas en el último siglo, no ha tenido el mismo impacto que hubiesemos esperado en las prácticas de enseñanza. Prácticamente en toda aula de nivel primario en nuestro país, los niños comienzan con la primer página de sus textos de matemáticas durante su primer semana en la escuela, sin tener en cuenta sus niveles de habilidad o si ya conocen el material. Los alumnos que ya saben el material o que pueden llegar a dominarlo en la mitad de tiempo que les toma a otros alumnos se enfrentan con el aburrimiento, la falta de atención, el bajo rendimiento y pueden surgir problemas de disciplina. Lo más grave aún es que no aprenden nunca a trabajar o estudiar porque todo lo que encuentran en la escuela es en general muy fácil para ellos. La compactación del curriculum ofrece a los docentes una asistencia técnica para modificar el curriculum regular a los alumnos que lo necesitan.

¿Qué es la Compactación del Curriculum?

La compactación del curriculum (Renzulli & Smith, 1978) es una técnica de instrucción que ha sido desarrollada y estudiada en campo durante los últimos quince años (Imbeau, 1991; Renzulli, Smith, & Reis, 1982) como parte de un programa educativo para los alumnos dotados y talentosos. Sin embargo, también puede ser usada como parte de cualquier programa educativo para alumnos más capaces. Varios expertos en la programación de modelos lo mencionan como un método de modificación del curriculum para alumnos con habilidad superior (Betts, 1986; Clifford, Runions,&Smith, 1986; Feldhusen, 1986; Treffinger, 1986). Tannenbaum ha recomendado un proceso similar llamado "telescoping" (abreviación), en donde los alumnos, "completan los conocimientos básicos en el menor tiempo posible, de este modo no pasan el tedio de detenerse en contenidos que ya saben o que pueden adquirir a corto plazo" (1986, pag.409). Van Tassel-Baska ha llamado a una práctica similar, "comprensión del contenido" (1985,pag.51).

Durante el proceso de compactación del curriculum, los docentes usan un formulario llamado "El Compactador del Curriculum" (Renzulli &Smith,1978) para documentar los servicios compactados a los alumnos. El formulario se divide en tres columnas ordenadas secuencialmente para representar las etapas de la compactación. En la primera columna, el docente identifica el contenido de un área o áreas en donde un alumno tiene puntos fuertes o ha demostrado competencia y muestra evidencia de dicha habilidad. La evidencia podría incluir: puntajes de tests de rendimiento, puntajes previos en el área, conversaciones informales con el docente anterior y la demostración de competencia del alumno. En la segunda columna del compactador, el docente hace una lista de materiales curriculares que el alumno no ha dominado todavía pero necesita dominar para cumplir los objetivos curriculares. El docente también hace una lista de procedimientos que pueden usarse para lograr dicho dominio a un paso acorde a la habilidad del alumno (por ej. trabajos independientes o en pequeños grupos de alumnos con habilidad similar), las estrategias que se usarán para evaluar al alumno en el dominio del curriculum y fija el nivel de dominio estándar (por ej. 80%,90%,100%). El docente usa el tiempo ahorrado en compactar el curriculum proporcionando al alumno variadas oportunidades de enriquecimiento o aceleración que son enlistadas en la tercer columna del compactador del curriculum. Las estrategias de enriquecimiento pueden incluir: la selección personal de investigaciones independientes, cursos cortos, contenidos en un nivel avanzado, mentorías y la tarea de lecturas alternativas. La aceleración puede incluir el uso del material de la próxima unidad o capítulo, el uso de textos del siguiente nivel cronológico o completar trabajos más avanzados con un tutor o mentor. Las actividades alternativas enlistadas en la tercer columna del compactador deben reflejar un nivel apropiado de desafío y de rigor que esten acordes con las habilidades e intereses del alumno.

La necesidad de compactar el curriculum a los alumnos con habilidad superior.

"La cuesta abajo de los libros de textos"

Una de las razones por las que muchos alumnos de nivel promedio y por encima del promedio demuestran dominio del curriculum se debe a que los libros de textos actuales han ido "cuesta abajo". Esta es una frase usada en 1984 por Terrel Bell, primer secretario de educación. Chall y Conard (1991) coinciden con las evaluaciones de Bell y documentan una tendencia decreciente de dificultad en la mayoría de los textos más comúnmente utilizados durante un período de treinta años desde 1945-1975. "En general, cuanto más tarde la fecha de edición de los textos para un mismo grado, más fáciles eran. Estos fueron medidos por índices de nivel de legibilidad, nivel de madurez, dificultad de las preguntas y extensión del ejemplo" (pag. 2). Kirst (1982) también cree que los textos han descendido dos niveles de grado en dificultad durante los últimos 10 a 15 años. Más recientemente, Philip G. Altbach (1991), conocido especialista y autor de textos en América sugiere que de acuerdo a las evaluaciones hechas a través de un amplio espectro de medidas, los textos han declinado en rigor.

Los investigadores han discutido los problemas que se encuentran en los alumnos con habilidad superior cuando los textos van "cuesta abajo" debido a las formulas de legibilidad o a las políticas que los textos adoptan. Bernstein (1985) sintetiza el problema particular que los textos corrientes poseen para los alumnos dotados y talentosos diciendo que, " A pesar de que las reglas por convención sobre el delicado tema de los textos que se adoptan son buenas, el tema es discutible cuando la escuela compra sólo un texto (usualmente para un "grado" y para todos los alumnos) sobre un área o grado en particular. Esta política presiona a las comisiones a comprar libros para que los alumnos menos capaces puedan leer. Como resultado de esta situación, las necesidades de los alumnos más avanzados son sacrificadas" (pag. 465). Chall y

Conrad (1991) también mencionan las dificultades que se presentan en los alumnos por encima del promedio, con respecto a la lectura de libros de menor dificultad.

> Aquellos que leían dos grados o más por encima del promedio tampoco eran adecuadamente atendidos. En especial sus libros de lectura proporcionaron poco o nada de desafío debido a que coincidían con el grado en donde estaban los alumnos y no con su nivel de lectura. Muchos alumnos eran conscientes de esto y en sus entrevistas dijeron que preferían libros más complejos porque podían aprender palabras e ideas más complejas. Puesto que es fácil acceder a libros más complejos, uno se pregunta por qué no eran usados con los lectores más capaces, así como los más fáciles de leer con los lectores menos capaces. (pag. 111)

Repetición del contenido

Recientes descubrimientos por Usiskin (1987) y Flanders (1987) indican que no sólo los textos han decrecido en dificultad pero también han incorporado un gran porcentaje de repetición para facilitar el aprendizaje. Usiskin argumenta que hasta los alumnos promedio de octavo grado deberían estudiar algebra, ya que sólo un 25% de las páginas en libros de matemáticas de sexto y octavo grado contienen nuevos contenidos. Flanders corrobora este hallazgo investigando las series de libros de matemáticas de tres conocidas editoriales. Los alumnos de 2do a 5to grado que usaron estos libros encontraron aproximadamente de 40-65% de nuevos contenidos en el curso de todo el año; esto significaría ver nuevo material dos o tres días a la semana. Hacia el octavo grado, la cantidad de nuevo contenido cayó un 30%, lo que traducido significa ver material nuevo una vez o vez y media a la semana. Flanders sugiere que estas estimaciones son conservadoras porque en su análisis y conclusiones no incluyó los días de revisión y de éxamen. Por lo tanto," No debería ser una sorpresa el por qué los buenos alumnos se aburren; hacen lo mismo año tras año." (pag. 22)

La repetición de contenidos se refleja también en los puntajes que los alumnos obtienen en pre-tests tomados antes de que abran sus textos. Por ejemplo, en un estudio conducido por el Educational Products Information Exchange Institute (1980-81), una agencia no prolífica de artículos educativos reveló que el 60% de los alumnos de cuarto grado en ciertas escuelas de distritos eran capaces de obtener un puntaje del 80% o mayor en el test de sus textos de matemáticas antes de que abrieran sus libros en Septiembre. En un estudio más reciente de Taylor y Frye (1988) encontraron que del 78% al 88% de los buenos alumnos lectores de quinto a sexto grado de nivel promedio y por encima del promedio pudieron pasar los pre-tests de comprensión antes de que fueran cubiertos por el de lectura elemental. Los alumnos promedio estaban desempeñándose en aproximadamente un 92% de precisión, cuando los mejores lectores lo hacían en el 93% en sus pre-tests de comprensión. El desequilibrio entre lo que los alumnos son capaces de hacer, lo que ya saben y los materiales curriculares que esperan estudiar se agrava cuando uno considera la gran dependencia que existe en los libros de textos y su declinación en el nivel de desafío.

El desequilibrio entre la Habilidad del alumno y la Enseñanza

Es claro que debería haber un equilibrio entre el nivel de habilidad de los alumnos y el curriculum. Para que haya aprendizaje, la enseñanza debe darse por encima del nivel actual de rendimiento del alumno. Chall y Conard (1991) hacen incapié en la importancia del equilibrio entre las habilidades del alumno y la dificultad de la tarea. Consignan que el óptimo equilibrio se encuentra cuando el mismo está ligeramente por encima del nivel actual de funcionamiento del alumno. El aprendizaje mejora cuando el equilibrio es óptimo. Sin embargo, "si el equilibrio no es óptimo, (por ej. si está por debajo o por encima del nivel de comprensión /conocimiento del alumno), el aprendizaje es menos eficiente y el desarrollo puede llegar a

detenerse" (pag. 19). La tendencia actual de seleccionar libros que la mayoría de los alumnos pueden leer se convierte en un problema para los alumnos con habilidad superior.

Parece existir una desequilibrio entre la dificultad de los textos, la repetición del material en los mismos y las necesidades de nuestros alumnos con habilidad superior. En conclusión podemos decir que en la escuela, muchos de estos alumnos pasan la mayor parte de su tiempo practicando técnicas y aprendiendo contenidos que ya saben. Todos estos factores pueden estar causando que nuestros alumnos más capaces aprendan menos y a su vez rindan por debajo de sus capacidades.

El estudio de la Compactación del Curriculum

Las propuestas generales de este estudio fueron: 1) proporcionar entrenamiento a los docentes en cómo modificar el curriculum para los alumnos con habilidad superior, 2) evaluar a los docentes en la implementación de la técnica de compactación del curriculum y 3) evaluar los efectos de la compactación del curriculum en el rendimiento del alumno, las preferencias de áreas y las actitudes hacia el aprendizaje. Este estudio fue guiado por diecisiete preguntas de investigación dirigidas hacia un análisis cualitativo y cuantitativo.

Ejemplo

Para este estudio fueron seleccionadas como ejemplo 27 escuelas y aproximadamente 436 docentes de segundo a sexto grado de todo el país del Collaborative School Districts que son a su vez parte del National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT). Para participar, los distritos tuvieron que reunir dos criterios: no tener entrenamiento previo ni haber implementado la compactación del curriculum y aceptar con buena voluntad las tareas asignadas al azar al grupo de tratamiento y al grupo control. Se hicieron esfuerzos para reclutar distritos con poblaciones escolares de primaria que incluyeran alumnos con carencias económicas, dominio limitado del Inglés y discapacidades. Los distritos participantes representaron una amplia variedad de escuelas primarias de todo el país, desde una escuela rural en Wyoming hasta una "escuela magnet" (escuelas especiales para alumnos dotados generalmente en las áreas de Matemáticas y Ciencias) para alumnos hispanos en California.

Después de recibir entrenamiento en la compactación del curriculum y en las características de los alumnos que necesitan que se les modifique su curriculum, se les pidió a los docentes que seleccionaran uno o dos alumnos de sus clases. Estos alumnos habían sido identificados como dotados o talentosos y participaban en un programa del distrito o habían demostrado claramente habilidad superior y rendimiento en un área que indicaba que el alumno se beneficiaría con la compactación del curriculum.

Se les dieron varios sub-tests fuera de nivel (un nivel más alto). En otoño se usaron los Iowa Tests of Basic Skills con los 783 alumnos participantes. El percentil intermedio para todos los alumnos en los sub-tests de conceptos de Lectura y Matemáticas fuera del nivel de grado fue de 93. El percentil intermedio en el sub-test de cálculos matemáticos fuera del nivel fue de 90. Estos datos indican que los docentes seleccionaron alumnos para los que era necesaria la compactación.

Procedimiento

Los tres grupos de tratamiento que recibieron niveles crecientes de entrenamiento fueron usados para examinar los métodos más eficientes y eficaces para entrenar a los docentes en la modificación del curriculum. Todos los docentes del grupo de tratamiento recibieron una

primera sesión de entrenamiento que consistió en dos horas y media de video y un libro sobre el proceso de compactación. Después de recibir la primera sesión en Octubre de 1990, se les pidió a los docentes seleccionar uno o dos alumnos calificados de sus clases.

Los docentes del grupo de tratamiento número 2 recibió el entrenamiento por video y con la lectura de un libro, además de aproximadamente dos horas de simulaciones de compactación en grupo conducido por el docente de recursos o consultor local en dotados y talentosos. Las simulaciones desarrolladas por Starko(1986) han sido un recurso estándar en este tipo de entrenamiento. El grupo de tratamiento número 3 recibió el mismo entrenamiento que el grupo número 2 con el agregado del entrenamiento por medio de un compañero y/o servicios de consultoría. Los consultores locales proporcionaron entrenamiento informal a sus pares durante todo el año y organizaron de 6 a 10 horas de entrenamiento formal de Marzo a Junio de 1991.

Cada distrito fijó un enlace de investigación para la compactación del curriculum. Generalmente fue un director o un docente del programa de dotados del mismo distrito. La persona de enlace trabajó durante el año cerca del equipo que diseñó el proyecto en el NRC/GT. Se hicieron contactos regularmente con cada distrito, por lo menos dos veces al mes y las personas de enlace fueron alentadas a llamar al equipo del NRC/GT cuando se necesitaba información y asistencia. Todos los contactos fueron documentados y el equipo del NRC/GT completó informes de los progresos. Además, las personas de enlace de los distritos registraron informes anecdóticos cuando ocurrían eventos significativos relacionados con el proceso de compactación en el distrito.

Instrumentación

Varios instrumentos previos y posteriores fueron administrados a los alumnos y docentes que participaron en el estudio. Los instrumentos utilizados con los alumnos incluyeron varios sub-tests del Iowa Tests of Basic Skills, el Arlin Hills Attitude Survey Toward School Learning Processes (Arlin, 1976) y la Escala de Preferencia del Area de Contenidos (Kulikowich,1990). Los instrumentos utilizados con los docentes incluyeron el Stages of Concern Questionnaire, el Teacher Data Form, el Compactor Form (Renzulli&Smith, 1978), el Curriculum Compactor Assessment Form (Reis,1991), el Classroom Practices Questionnaire y el Anecdotal Incident Report Form.

Resultados

Los resultados del estudio de la compactación del curriculum se resumen en los siguientes puntos:

1. El noventa y cinco porciento de los docentes fueron capaces de identificar alumnos con habilidad superior en sus clases y documentar sus puntos fuertes.
2. El ochenta porciento de los docentes fueron capaces de: documentar el curriculum que los alumnos con habilidad superior dominaban, hacer una lista de estrategias para dichos alumnos y documentar un promedio estándar del dominio apropiado.
3. Aproximadamente el 40% o 50% del material de una clase tradicional pudo ser eliminado para los alumnos seleccionados en una o varias de las siguientes áreas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias y Estudios Sociales.
4. Los temas más frecuentemente compactados fueron Matemáticas seguido por Lengua y Literatura. Ciencias y Estudios Sociales fueron compactados cuando los alumnos demostraban una habilidad muy superior en dichas áreas.

5. Los docentes del grupo de Tratamiento número 3 usó significativamente más estrategias de reemplazo que los docentes de los grupos de tratamiento números 1 y 2.
6. Las estrategias de reemplazo consistieron en tres actividades distintas de enseñanza: enriquecimiento, aceleración y otras (por ej. enseñanza entre alumnos, enseñanza en la cooperación y la corrección de ejercicios de clase).
7. Aproximadamente el 95% de los docentes usó el enriquecimiento como estrategia de reemplazo y solo el 18% de los mismos también usó la aceleración.
8. Las estrategias de reemplazo no siempre reflejaron el tipo de contenido avanzado que sería apropiado para los alumnos con habilidad superior. Esto indica que sería beneficioso el entrenamiento adicional y la ayuda de un especialista en el distrito.
9. Aproximadamente el 60% de las estrategias de reemplazo reflejaron los intereses, necesidades y preferencias de los alumnos.
10. No se presentaron diferencias entre los grupos de tratamiento y el de control con respecto al resultado del test posterior de rendimiento fuera de nivel (ITBS) de Lectura, cálculos Matemáticos, Estudios Sociales y Ortografía cuando los docentes eliminaron casi el 50% del curriculum regular para los alumnos dotados.
11. En Ciencias, el grupo de tratamiento número 1 obtuvo un puntaje significativamente más alto en el test posterior (ITBS) fuera de nivel que el del grupo de control cuyo curriculum no fuera compactado.
12. Los alumnos de todos los grupos de tratamiento cuyo curriculum fue compactado en Matemáticas obtuvieron un puntaje significativamente más alto en el test posterior (ITBS) de conceptos matemáticos, que lo que obtuvieron los alumnos del grupo de control cuyo curriculum no fue compactado en Matemáticas.
13. Se encontró una diferencia sustancial (documentada en el Formulario del Compactador) entre los grupos de tratamiento, con respecto a la calidad total de la compactación del curriculum. El grupo de tratamiento número 3 tuvo compactadores con mayor calidad que los de los grupos números 1 y 2.
14. Los informes anecdóticos indicaron que tres tipos de pedidos fueron hechos por los docentes cuando compactaron el curriculum:
    - Tiempo adicional para que los alumnos trabajen con el especialista de dotados (si era posible).
    - Asistencia para localizar materiales adicionales apropiados.
    - Asistencia de una consultora cuando los docentes trabajaban con el proceso de compactación.
15. La mayoría de los docentes en todos los grupos de tratamiento dijeron que compactarían el curriculum nuevamente. Algunos de ellos dijeron que tratarían de usarlo si tuvieran información y asistencia de un especialista.

Los resultados demuestran lo siguiente:

- La compactación del curriculum puede ser implementada en la clase regular para proporcionar experiencias educativas más apropiadas para los alumnos dotados y talentosos.
- El entrenamiento y la guía de un compañero de trabajo pueden mejorar el uso que los docentes dan al proceso de compactación.
- Los docentes necesitarán entrenamiento adicional y ayuda para poder sustituir contenidos como trabajos más desafiantes para los alumnos cuyo curriculum haya sido modificado.
- La compactación del curriculum puede tener efectos positivos en los alumnos.

Importante

Le concierne a todos lo que sucede en clase con los alumnos de habilidad superior de todo el país. Los docentes deberían usar distintas estrategias para estimular y satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. Debido a la eliminación de programas para dotados por problemas económicos en nuestro país y la reducción del uso de grupos por habilidad, se les pedirá a los docentes realizar mayores modificaciones para los alumnos con habilidad superior si los textos no mejoran y si el nivel de desafío del curriculum regular no incrementa. La compactación del curriculum es una estrategia efectiva que puede ser usada por todos los docentes.

Este estudio examinó cómo los docentes adquieren las técnicas necesarias para implementar la compactación del curriculum en la clase y a su vez proporcionar al personal de la escuela información para adoptar procedimientos de entrenamiento exitosos para los alumnos brillantes de sus distritos. Los docentes que recibieron más ayuda en la implementación de la compactación (Grupo de tratamiento número 3) tuvieron mas éxito en llevar a cabo las distintas etapas del proceso. Sin embargo, para implementar este proceso los docentes necesitan materiales y asistencia cuando sustituyan materiales apropiadamente desafiantes para los alumnos seleccionados. Esta asistencia debe ser proporcionada de distintas maneras: localizando y/o desarrollando instrumentos de pre-tests y encontrando o creando estrategias de reemplazo desafiantes y rigurosas. Los docentes no pueden ser alentados a eliminar más del 40-50% de los contenidos si no se les proporciona materiales alternativos para los alumnos. Deben ser modificadas las políticas de distrito que no permiten a los docentes usar textos fuera de nivel. De esta forma los docentes podrán utilizar recursos que tienen a mano para poder brindar una enseñanza efectiva.

La cantidad de contenido que fue eliminado, indicaría que pueden proporcionarse textos, materiales curriculares y tareas más desafiantes a los alumnos con habilidad superior. La mayoría de los docentes involucrados en este estudio pudieron extender el proceso de compactación a alumnos que no habían sido identificados para el programa de dotados. Algunos docentes seleccionaron 10 o 12 alumnos para recibir el servicio en vez de 1 o 2 alumnos identificados al comienzo del estudio. Esto indica que muchos alumnos pueden beneficiarse con la compactación. Si los docentes son provistos con el entrenamiento adecuado, esta práctica podría eventualmente ser usada para otros alumnos. La compactación tendría así significado para un gran número de alumnos.

También parece claro por los resultados del test, que la compactación de cierto porcentaje del curriculum no resultó en detrimento de cambios en lo puntajes del test de rendimiento de los alumnos seleccionados. De hecho, en algunas áreas se encontraron algunos ligeros aumentos. Esta información debería alentar y dar seguridad a los administradores, docentes y padres sobre el uso de este procedimiento y la eliminación de grandes cantidades de contenidos que son frecuentemente innecesarios para los alumnos con habilidad superior.

Conclusión

Se vé claramente en este estudio que el curriculum de los alumnos de primaria puede ser modificado y a su vez puede deshecharse una gran parte del mismo. Se puede eliminar una gran proporción del curriculum en todas las áreas. La compactación del curriculum puede implementarse en la clase regular para satisfacer las necesidades de los alumnos de primaria académicamente más capaces. Los resultados de este estudio indican que el entrenamiento docente y la guía entre los mismos docentes mejorar el uso del proceso de compactación. Los resultados de este estudio también indican que los docentes necesitarán más ayuda y entrenamiento si sustituyen tareas por otras más apropiadas y desafiantes para los alumnos con habilidad superior.

Referencias

Altbach, P. G., Kelly, G. P., Petrie, H. G., & Weis, L. (1991). *Textbooks in American society.* Albany, NY: State University of New York Press.

Arlin, M. (1976). *Manual for Arlin-Hills Attitude Surveys.* Jacksonville, IL: Psychologists & Educators, Inc.

Bernstein, H. T. (1985). The new politics of textbook adoption. *Phi Delta Kappan, 66,* 463-466.

Betts, G. T. (1986). The autonomous learner model. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 27-56). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Chall, J. S., & Conrad, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students?: The case for easier or harder textbooks.* New York: Teachers College Press.

Clifford, J. A., Runions, T., & Smyth, E. (1986). The learning enrichment service (LES): A participatory model for gifted adolescents. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 92-125). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Educational Products Information Exchange Institute (1980-1981). *Educational Research and Development Report, 3*(4).

Feldhusen, J. F., & Kollof, M. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Flanders, J. R. (1987). How much of the content in mathematics textbooks is new? *Arithmetic Teacher, 35,* 18-23.

Imbeau, M. B. (1991). *Teachers' attitudes toward curriculum compacting: A comparison of different inservice strategies.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, CT.

Kirst, M. W. (1982). How to improve schools without spending more money. *Phi Delta Kappan, 64*(1), 6-8.

Kulikowich, J. M., Reis, S. M., Owen, S. V., & Smist, J. (1992). *The reliability and validity of scores derived from the Content Area Preference Scale (CAPS).* Manuscript in preparation.

Reis, S. M. (1991). *Curriculum compactor assessment form.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1979). *A guidebook for developing individualized educational programs for gifted and talented students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *Elementary School Journal*, *82*(3), 185-194.

Starko, A. J. (1986). *It's about time: Inservice strategies for curriculum compacting.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). The enrichment matrix model. In J. S. Renzulli (Ed.) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 126-152.

Taylor, B. M., & Frye, B. J. (1988). Pretesting: Minimize time spent on skill work for intermediate readers. *The Reading Teacher*, *42*(2), 100-103.

Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* . Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 126-152.

Usiskin, Z. (1987). Why elementary algebra can, should, and must be an eighth-grade course for average students. *Mathematics Teacher*, *80*, 428-438.

VanTassel-Baska (1985). Appropriate curriculum for the gifted. In J. Feldhusen (Ed.), *Toward excellence in gifted education.* Denver, CO: Love Publishing Company.

Los Equipos de Investigación del National Research Center on the Gifted and Talented

The University of Connecticut

Dr. Francis X. Archambault, Associate Director
The University of Connecticut
School of Education, U-4
Storrs, CT 06269-2004
203-486-4531

Dr. Alexinia Y. Baldwin
Dr. Scott W. Brown
Dr. Deborah E. Burns
Dr. David A. Kenny
Dr. Jonna Kulikowich
Dr. Sally M. Reis
Dr. Karen L. Westberg
Dr. Michael F. Young

The University of Georgia

Dr. Mary M. Frasier, Associate Director
The University of Georgia
Department of Educational Psychology
323 Aderhold Hall
Athens, GA 30602-7146
404-542-5106

Dr. Scott L. Hunsaker

The University of Virginia

Dr. Carolyn M. Callahan, Associate Director
Curry School of Education
The University of Virginia
405 Emmet Street
Charlottesville, VA 22903
804-982-2849

Dr. Michael S. Caldwell
Dr. Marcia A. B. Delcourt
Dr. Brenda H. Loyd
Dr. Kathleen May
Dr. Claudia Sowa
Dr. Ellen Tomchin
Dr. Carol A. Tomlinson

Yale University

Dr. Robert J. Sternberg, Associate Director
Department of Psychology
Yale University
P.O. Box 208205
New Haven, CT 06520-8205
203-432-4632

Dr. Pamela Clinkenbeard